

発達障害児の情動共有と情動調整の支援に関する一考察（１） —情動調整に困難を抱える自閉症児に対する製作遊び支援の実践分析から—

A Consideration about a Support of Developmental Disorder Child's Emotions Share and Emotions Adjustment: From Practice Analysis of the Emotions Share Play Support for the Autistic Child with Disabilities to Emotional Adjustment

名 倉 一 美*

Ⅰ. はじめに

本研究は、情動共有や情動調整に困難を抱える発達障害児の支援に関する実践分析研究である。今回は、ある自閉症児への製作遊び支援の実践を分析し、自閉症児の情動共有、情動調整に対する支援の在り方やその効果、課題を明らかにする。

１. 社会的認知障害としての自閉症

自閉症児への支援は、その障害要因や特性に関する研究が進むにつれて、多種多様な方法が考えられてきた。Kanner(1943)によって自閉症が初めて報告された当時は、その要因が母子関係にあるとされ、母親の拒否的な養育による後天的な社会性の障害とされた。そのため支援方法は、心理療法や遊戯療法など、あくまで子どもへの情緒的な関わりを目的としたものが中心であった。しかし研究が進むにつれ、Rutterら(1967)によって、自閉症とは母親の養育態度を要因とする後天的なものではなく、脳の機能障害による「認知・言語の障害」であり、社会性の障害はあくまで二次的なものと示された。支援方法も、それまで主流であった心理療法や遊戯療法が否定され、主として認知・言語障害に焦点をあてた認知訓練・言語訓練が取り組まれるようになった。これらの支援は高い効果を上げた一方で、80年代に入ると、自閉症を伴わない言語障害児の存在や、反対に言語発達の遅れのない自閉症児（高機能自閉症児）に対する研究が進み、これまでの言語障害説は否定されるようになった。さらに乳幼児の発達研究が進むにつれ、自閉症児は「共同注意」とよばれる、健常児が乳児期に獲得する能力が獲得困難であることや、「心の理論」とよばれる、健常児が4歳後半から5歳にかけて獲得する他者の「心の読み取り」が困難であることが明らかにされた。再び自閉症は社会性の障害であるとされ、総称して新たに「社会的認知障害」と呼ばれるようになり、近年ではその支援に焦点があてられるようになった。(長崎, 中村, 吉井, 若井, 2009)

* 浜松学院大学（保育学）

2. 自閉症児の情動の共有

長崎ら(2009)は、「社会的認知」の発達について、1歳代における発達過程を、Tomaselloら(2005)などの乳児研究を踏まえ次のようにまとめている。①0～8カ月「行動と情動の共有」(身体の動きの同期と初期の模倣、情動の共有、初期の相互交渉)②9～12カ月「目標と知覚の共有」(共同注意、目標の共有、フォーマットの共有、ことばの共有)③1～2歳「意図と注意の共有」(三項関係への能動的参加、役割反復模倣、協同活動)これら社会的認知の発達は、大人(養育者)との相互作用によって促される。長崎(2009)らは、大人と子どもの具体的ななかかわり合いを「共同行為」と呼び、そこには必ず「情動の共有」が伴うこと、反対に、情動の共有が共同行為の成立に重要な役割を果たしていることを述べている。しかし自閉症児は、他者と情動の共有を伴う共同行為を成立させることが難しい。その要因について、別府(2007)の指摘を要約すると次の3つがあげられる。

一つ目は、意識下の情動の働きの障害(直感的心理化の障害)である。健常児は、生得的な意識下の情動の発達により、4歳頃までに、他者の心を「直感的心理化」と呼ばれる、一瞬一瞬で変化する明示されない社会的手がかりを察知し調整する力で理解できるようになる。(たとえば、相手が不安や喜びなどを感じていると、それを直感的に感じ取って、なぐさめたり一緒に喜び合ったりすることができる。)この力を土台として5歳後半になると、「命題的心理化」と呼ばれる、言語を用いる力によっても理解できるようになる。(たとえば、これまで直感的に把握していた相手や自分の心を、なぜそのような行動をとったのか言語で説明できるようになり、相手との話し合いで相互理解を深めることができるようになる。)しかし自閉症児は、意識下の情動の発達に障害を抱えており、明示されない社会的手がかりの把握が難しいため、直感的心理化を欠いたまま言語精神年齢が9～10歳になると、命題的心理化(言語)によってのみ他者の心を理解していく(言語による「心の理論」獲得)。しかし直観的心理化を伴わず他者の心を理解しているため、いったん自他関係を命題的にとらえると「他者は自分を批判している」など、それを固定的にとらえてしまう傾向があるため、情緒を基盤とする安定した対人関係を築き難い。

二つ目は、人への選好的な注意の定位の障害(汎用学習ツールによる共同注意行動の形成)である。健常児は、生後すぐに人の社会的刺激(顔、目、声など)へ選好的に注意を定位する能力があり、それによって相手の行動と自分の行動を情動的に協調することを学習し、共同注意行動を形成していく。しかし自閉症児は、この「人への選好的な注意の定位」に困難をかかえており、また興味の局限によって面白いものが限定されるため、人から褒められるといったことが社会的報酬になりにくい。よって共同注意行動を形成できても、それは“汎用学習ツール”と呼ばれる、自分と相手との関係を認知能力によって詳細に分析し、どういった状況でどのような手段を用いれば目的が達成されるかといった条件の積み重ねを学習し、汎用可能にする方法に依拠している。他者の意図などの心的状態を理解しないまま、言語を用いた認知能力で共同注意行動が形成されるため、対人関係が不

安定になると推測できる。

三つ目は、大人の養護性を引き出せない（相互主観的経験の不成立）ことである。「意識下の情動の発達」や「人への選好的な注意の定位」は、大人の養護性を引き出すものである。（たとえば、「私を見て笑った」といった刺激がさらに大人の働きかけを引き出し、子どもと大人との間に相互主観的経験が作り出される。）しかし、そうした発達に障害を抱える自閉症児は、大人の養護性をうまく引き出せない。反面、健常児よりも物理的・刺激への選好的反応傾性が強くそちらに没頭してしまうため、ますます大人から子どもへの働きかけを弱め、大人との相互主観的経験が形成困難になるのである。

以上の別府(2007)の指摘を踏まえると、自閉症児は、他者を認知・言語能力により知識として理解することは可能だが、健常児が生得的に持っている、人に好意的な関心を持ち、情動を共有しながら関わる力に障害があるため、「この人といると楽しい、うれしい、心地よい」といったような他者との相互主観的な経験が難しく、結果、他者と情動共有を伴う共同行為が成立し難いといえる。

3. 自閉症児の情動の調整

長崎ら（2009）は、「情動の調整」の発達についても、共同行為に伴う「情動の共有」を通して可能になると述べており、その根拠として Prizant ら(2006)の研究を上げている。それによると、情動調整には2つの種類があり、一つは人間が生理的に備えている「自己調整」で、もう一つは、他者や環境との関係性を確立維持するための、他者を介した「相互調整」である。後者の発達には、他者と情動を共有しながらの相互作用経験が必要になるわけであるが、そこに発達の弱さを抱える自閉症児は、「情動の調整」に関しても困難を抱えることが予想できる。そのため、自閉症児の他者を介した「情動調整」の発達を促すためには、まずは他者との「情動の共有」の支援を行うことが重要であると考えられる。

4. 自閉症児の情動発達支援

近年、自閉症が「社会的認知障害」と理解され、その研究が進むにつれて、自閉症児の情動共有や情動調整を促すことに焦点を当てた支援が注目されている。かつての認知・言語発達障害説時代に盛んに取り組まれた「行動療法」が、現在は情動の共有に焦点を当てたソーシャルスキルトレーニングとして用いられるケースも見られる。また、伊藤ら（1998）の情動共有を目的とした「情動的交流遊び」の支援や、Gutstein(2006)の「RDI（対人関係発達指導法）」、Prizant ら（2006）の Scerts モデル、長崎ら（2009）の「社会性発達支援プログラム」は、明確に自閉症児の「情動の共有」に焦点を当てている。今後、さらに自閉症児の「情動」の発達支援に関する研究が深まることを予想した上で、本研究では改めて、自閉症児の「情動の共有」と「情動の調整」の支援について、事例分析から検討していきたい。

Ⅱ. 研究方法

1. 対象：A 児 自閉症 開始時は 7 歳 小学 2 年生

2. 記録からの事例分析

筆者は A 児の家庭支援者として、週に二回、A 児の家庭に通い支援を行っていた。その際、筆者が保護者に向けて支援後に記入したフリー記述の記録を元に事例分析を行う。なお、この記録はあくまで A 児の保護者へ向けてのものであり、さらに記入時は、A 児と会話をしたりおやつを一緒に食べたりしながらの時間であったため、中には支援場面が客観的に伝わるような表現でない記述も存在する。そこで、あくまで分析において必要な場合のみ、加筆や言い換え等の記録修正を行っていく。（事実と齟齬のないよう十分配慮する）

4. 支援期間：2006 年 11 月末～2008 年 3 月 約 16 ヶ月間

週 2 回 1 回約 2 時間（A 児の学校からの帰宅後）

5. 支援場所：A 児の自宅

6. A 児の情動の発達における特徴

A 児は、言語の遅れはみられず会話は成立するが、支援当初から「情動の調整」に困難を抱えていた。特に、“できないこと”や失敗に対して敏感であり、少しでも行為を強要されると強い抵抗を示した。また、製作物など自分のイメージどおりにいかないことにも強い不快感を覚えるようであり、それが原因で興奮状態になることもしばしばであった。その特徴は、以下の記録から把握できる。なお、（ ）内の記述は筆者の追記である。

<記録① 1 月 30 日>

（A 児は魚が好きだったため、折り紙や紙粘土などで魚の工作を行う活動に取り組んでいた。）（略）次に熱帯魚作り。紙粘土で、辞典をみながら細かい色まで確認して作りました。「画用紙にはりたい！」とのことで、2 人で貼っていたところ、A 君のつけたヒレがぼろり…。私(筆者)がそれでもちょっと強引に貼ってしまうと、「とれた！違うそうじゃない！」と A 君。それでも無理にはると、「ちがーう！お姉さんつつた！きらい！もう来るなー！」と怒ってしまいました。その後、怒りながらも「草（海草）描くから手伝って。」とのことで一緒に草を描きましたが、まだ怒りがおさまらず、「帰れー！」といっているの、「キーカラカラ（国語の教科書“狸の糸車”の中に出てくる言葉。読み聞かせをしており、当時 A 児のお気に入りの言葉であった）は？」と聞くと、「読む！」とのこと。その後、本を読んでいるうちに、「キークルクル、キーカラカラ」とにこにこ言い、立ち直りました。

<記録② 3 月 20 日>

（支援日の前に、A 児は動物のマスコットに強い興味を持つようになり、母親に何個も作ってもらっていた。そのため支援時も、本人の強い希望で急遽マスコット作りを行うことになった。）

今日はうさぎのマスコットを作りたい！と A 君。さっそく 2 階（A 児の部屋）で作り始めました。（略）完成した形が、本の見本と違って「こうじゃない！ちがーう！！」とパニ

<p>ックになった A 君（耳の形がわずかに違っていた）。いろいろ話をして、何とか納得する形に作り直すことが出来てホッ…。こだわりに付き合うのは、時間や心の余裕が必要だと実感しました。</p> <p>（その後の支援は、本に載っているマスコットの全てが作り終わるまで、毎回マスコット作りをすることとなった。）</p>
<p>＜母親からの聞き取りエピソード＞</p> <p>A 児は、某ハンバーガーショップで定期的に販売される、子ども向けのセットの玩具を手に入れたという欲求が強い。（支援記録のノートにも、A 児に求められて記入した“ゆうはんはマックがよかった。はっぴーせつとのいぬをぜんぶほしいです”と、メモが残されている。）しかし、この玩具は自分で選ぶことができないため、A 児の欲しいもの以外の玩具をわたされたり、全てがそろそろ前に品切れになったりすると、店の中でも興奮状態になることがあった。また、そのセットのチラシを見つけただけでも強い欲求が生じ、そのことで頭がいっぱいになるため大変である。同様に、好きなアニメキャラクターの人形がコンビニエンスストアで販売されているのを見つけると、そのシリーズ全ての人形が欲しくなることが頻繁にあった。購入を拒むと、ある時は、店の床に寝転がり「火をつけてやるー！」「全部とってやるー！」と泣いて怒ったこともあった。このように、シリーズの玩具を全てを揃えたい欲求が強く、一度その思いにとらわれると、外出先でも泣いて暴れることがあるので悩んでいる。</p>

Ⅲ．結果及び考察

１．支援の目的と内容

A 児は失敗への抵抗が極端に強く、少しでも強制的に何かをやらされることに強い拒否反応を示した。また自分のイメージとのずれが生じるとパニックになるなど、情動の調整に困難を抱えていた。そのため、日常におけるさまざまな経験が限定されており、経験の少なさからますます失敗への抵抗やイメージのずれに対する情動調整が困難になる状態であった。そこで、まずは A 児が自発的にやってみたいと思えるような、A 児の興味・関心の高い好きなものを取り入れた遊びから支援を行うこととし、その遊びを一緒に行う中で、①快の情動の共有経験を積み重ね、支援者との信頼関係を形成すること、②支援者を支えに A 児の経験を広げ、成功体験の積み重ねの中で他者との快の情動を共有すること、③支援者を支えに経験を広げ、失敗時の情動の調整を可能にすることの三つを目的とした。実際に行った支援の内容と具体的な遊びは、以下のとおりである。

（１）支援者との快の情動共有を通して信頼関係形成を促す

A 児は、失敗に強い抵抗感を抱えていたので、まずは“できる・できない”に拘らない、単純な身体的揺さぶり遊びを取り入れることとした。この身体的な揺さぶり遊びは、自閉

症児との情動共有を促しやすい遊び（名倉,2009）である。自閉症児は、モノに対する限定的な強い興味を持ちやすく、モノに集中すると人との関わりが弱くなるといった特徴がある。A 児にも同様の様子がみられたので、支援の中に、モノを扱うことが主ではなく、支援者と 1 対 1 で直接身体的な揺さぶりをかけることを主とする遊びを取り入れた。この遊びを通して A 児と支援者とで快の情動共有経験を重ね、信頼関係形成を促した。

具体的には、A 児が好きなアニメである「ガンダム」を取り入れた、A 児を「A 児ガンダム」と名付けたくすぐり遊びである。A 児がガンダムになり布団の中に隠れているのを支援者が見つけ、見つけた後は布団の上でひたすら A 児をくすぐり一緒に笑い合うといった遊びであった。

（２）支援者を支えに成功体験と快の情動共有を積み重ねる

支援者への信頼関係が形成できたことを前提に、A 児が抱える失敗に対する強い抵抗感を直接軽減することを目指し、“できる・できない”が明確な遊び（ここでは製作遊び）を支援に取り入れ、支援者を支えとしながら成功体験が積み重なることを促した。その際、できた喜び（快の情動）を支援者と共有することも重視した。これらの目的を達成するため、次の点に配慮して教材選択をした。①A 児が成功体験を積みにくい高度すぎる遊びは避ける。②A 児一人で完結する簡単すぎる遊びではなく、必ず支援者と一緒に取り組み二人で成功体験が積み重ねられるような遊びとする。

具体的に使用したのは、小学館の図鑑 NEO のクラフトぶっくシリーズ「りったい魚館」「りったい恐竜館」「りったい昆虫館」「りったい動物館」である。A 児は魚の図鑑を見ることを好み、多くの名前を覚えていたことから、魚に強い関心があることが明らかであった。また同様に、恐竜、昆虫、動物も好きで、図鑑から多くの名前を覚えていた。そこで、A 児の好きな魚、恐竜、昆虫、動物を作って遊べる同シリーズを使用することとした。特にこのクラフトぶっくシリーズを選んだ理由は、次の③点である。①魚、恐竜、動物、昆虫の各パーツに切断用の切り込みが入っており、それを切り離して組み立てていくため、カッターやハサミで線を切るよりも失敗が少なく A 児にも取り組みやすい。②組み立てる場合は大人の説明が必要になるため A 児一人での製作は困難である（必ず支援者と二人で取り組むことになる）。③A 児は魚や恐竜などの細かい部分にまでこだわりを持つが、同絵本は図鑑のシリーズであるため、細部のディテールまで丁寧に作られており、組み立て後の完成度が高く、できた喜び（快の情動）が得られやすい。

（３）支援者を支えに失敗体験を乗り越える経験を積み重ねる

好きな遊び（魚などの製作遊び）の中で成功体験を積み重ねる中で、あえて小さな“失敗”経験の場を作り、それを乗り越える方法の獲得を目指した。ただし、あくまで小さな失敗であることに留意し、A 児が二度と取り組みたくなるような大きな失敗とならな

いよう十分配慮した。また、失敗時にはそれを乗り越えるための具体的な方法を A 児に提案し、必ず、失敗を乗り越えた成功経験を積み重ねることを重視した。具体的には、製作中の A 児の失敗（クラフトが破れてしまったなど）への対応を丁寧に行った。

2. 実際の支援場面の分析

（１）身体的揺さぶり遊び支援における情動共有

<p>記録③ 4月10日 ガンダムごっこの始まり</p> <p>（略）その後、2階に行って遊びました。“できない”のある活動は辛いかなと思い、ちょっとくすぐり遊びをしたら、大笑いの A 君。そこで、「A 児ガンダムみつけ！」と喋ってくすぐりました。布団の中に隠れた A 君をみつけてまたくすぐり、また隠れて…と繰り返して遊びました。</p>
<p>記録④ 4月17日 ガンダムごっこを楽しむ A 児</p> <p>（略）「A 児ガンダム」を覚えていて、「やらないで！」と喋りつつにやにや笑う A 君。これはやってほしいんだな…と思い、「A 児ガンダムだ！」とくすぐると大喜び。その後も繰り返し「A 児ガンダムやろう！」と喋ってきたので、B 君（A 児の弟）と3人でガンダムごっこをしました。</p>
<p>記録⑤ 4月20日 ガンダムごっこを自分から求める A 児</p> <p>（略）A 君から、「A 児ガンダムやろう！」と誘われ、ベッドの部屋で始まりました。布団をかけて、「A 君どこかな？」と探し、パッと布団をはがして「A 児ガンダムみつけ！」とそのままくすぐって大喜び。何回もやりました。「A 児ガンダム楽しいねえ。」と A 君。そのまま今度はベッドで「ふたりはいつも」（絵本）の読み聞かせをしました。とってもゆったり聞いていて、一度も動き回ることなく最後まで寝ころび楽しく聞いていた A 君でした。</p>

[考察]

A 児が大声で笑い続ける遊びであり、その後も何度も繰り返し遊ぶこととなった遊びである。この遊びは、お互いがただ「笑い合う」ことを目的とした行為であるため、二人の間に快の情動の共有が生まれていたといえる。特に、記録④、⑤でみられるように、A 児自身から支援者に“やって！”と要求が出てきたところから、A 児も強い快の情動を感じていたことがわかる。支援者は、A 児のこうした快の情動がより強まるように、布団をめくってくすぐるタイミングを図ることに最も気を配った。このタイミングが合うと、A 児と支援者が強い快の情動を共有することができた。このような遊びの後、⑤の場面では、A 児は寝転がりながら支援者に体を密着させて絵本の読み聞かせを聞いていた。こうして身体を接触させゆったりと過ごす A 児の様子から、A 児と支援者との間に信頼関係が形成されたと読み取った。このガンダムごっこは、次に始まるクラフト遊びと同時並行でしばらく継続された。

(2) 失敗体験における情動調整の支援場面

記録⑥ 5月11日 初めてのクラフト遊び

A君と2人でじっくり関わるためにはどんなものがあるかと考え探したところ、魚のクラフト（絵本）を発見！これならA君と一緒に作りながら関われると思い、今日から始めることにしました。ただし、「全部作りたい！」「ちょうだい！」となってしまうよう、最初に約束をしました。「毎回2個ずつ作る」「お姉さん(筆者)の大事な本で、950円もした高い本だから、お姉さんが持っている」など伝えると、納得してくれました。

「今日はニモとツノダシ！次にハコフグと…」と、何から作るか考え始めたA君。さっそく決めたものを2人で一緒に作りました。破れないように丁寧に台紙から剥がして作っていき、できるとA君は大喜び。私も、喜んでもらえてホッとしました。

(この日から、その後の支援は毎回クラフト製作となった。)

<記録⑦ 5月22日 情動調整の方法を言葉で伝える>

今日も魚作りをはりきってやったA君。今日作る魚もバッチリ覚えていて、二人で一緒に作っていきました。以前よりも、台紙から（ピースを）剥がすのが一人で行えるようになり、おしゃべりをしながら剥がしていたA君でしたが、途中で“ビリッ！”と破れてしまいました。「ワーッ！」とパニックになり、しばらくはベッドの上で跳ねていましたが（おそらく自分で気持ちを発散していたのかな？）、以前から「破れてもセロテープで直せるよ」と何度も伝えておいたこともあり、そのうち私が「A君セロテープ持ってきてね」と軽めに言い、そっとしておく、怒りながらも自分でセロテープを持ってくるくれました。さっそく私が（破れたところを）貼って「なおったよー。」という、「ほんとだ、ありがと。」とすぐに気がおさま、次の（ピースの）切り離しも「できない！」と言いつつ、自分なりにがんばっていました。また以前は（うまくできないと）、「(クラフトブックを)もう買ってこないで！」と怒ることが多かったA君。その都度、私がわざと「それならお店に返さなきゃ！」という、あわてて「ダメ！」と言うので、それなら「買ってこないでって言うのはやめようね。」と何度も伝えたのですが、今日はそれを覚えていたらしく、「買って…あっ！」といいかけて、「まずい…」と苦笑いで言うのを止めました。ちょっとずつ、こうして伝えていけたらいいなと思います。

<記録⑧ 5月29日 快の情動交流遊びで情動を調整する>

今日も、魚クラフトをはりきって作っていたA君。アンコウとムツゴロウでしたが、今日は以前よりも自分一人で型から外すことができ、私は1,2回手伝うのみでした。何回かビリッと破れ「ふえーん！クラフトになってやる！」と怒っていましたが、ちょっとくすぐりっこをすると持ち直し、続きを始めたA君。こういった、失敗→立ち直り経験を繰り返しながら、パニックを起こさなくてもなんとかできると気付けるようになったらいいなと思います。

〔考察〕

失敗する可能性のある遊びに対しては、常に「できない！」「やだ！」と抵抗を示していた A 児が、今回は、A 児の興味・関心に強く結び付く教材を準備したことにより、自発的に取り組む姿が見られた。しかし、失敗場面においては情動の調整が難しい様子がみられ、何度もパニック状態になり奇声をあげたり動き回ったりしていた。しかしその都度、支援者が落ち着いて改善方法を提案したり（記録⑦）、そうした行動をやめるよう言葉で伝えたり（記録⑧）、気を紛らわすような関わり（記録⑧）をしていくうちに、やがて A 児はパニックが起きても気持ちを切り替えることができるようになった。この支援で重要だったのは、あくまで支援者は A 児のパニックに振り回されず、冷静且つ受容的に改善案を提案するなど、A 児の情動を調整する方向性を明確に示すことであった。保護者からの聞き取りによると、これまで A 児がパニックを起こした時の対応は、単にパニックが収まるのを放置したり、必死になだめたり、叱責したりすることが多かったそうである。A 児の障害特性を踏まえると、パニック時の対応は大変困難であり、結果的に、パニックが起きるたびにそれが強化されていく状態が続いていたのであろう。しかし今回は、速やかな快の情動への切り替えを目指した支援を根気強く繰り返し行った。その結果、A 児が自ら情動を調整して立ち直る姿が見られるようになった。

（３）失敗を乗り越えた後の成功体験における快の情動共有場面

＜記録⑨ ６月５日 自分で情動調整を行った A 児＞

今日は、外でご機嫌で待っていてくれた A 君。さっそく魚のクラフトを出して、「今日はシーラカンスとサケ！」とはりきって始めていました。自分で切り離していき、少し破れた時も、「しまった！でも大丈夫、いいもの持ってくる。」と落ち着いてパニックにならずにテープを持ってきました。テープも自分で貼って、完成すると「ありがとう！」とにこにこでした。すごい！

＜記録⑩ ６月２６日 安定した情動調整を行う A 児＞

今日も、外で待っていてくれた A 君（A 児はこの頃になると、毎回支援者が来るのを玄関の外で待っていて、手を振って出迎えてくれるようになっていた）。家に入ってさっそくクラフトを始めました。自分でどんどん型から外して作っていく A 君。最初の頃に比べて、自信がついたなあと感じました。「できない！」ということがなくなり、自分でやれるようになってすごい！３回ほど“ビリッ”と破れたのですが、パニックになることもなく、「魔法のテープ！」（セロテープを貼って直すことを、“魔法のテープ”と呼び、２人の合言葉にしていた）と言って直せば OK でした。とても落ち着いて作ることができたと思います。今日は、作ったクラフトが２つとも簡単なものだったため、すぐに終わってしまったので、A 君とクラフトブックをみながら、「次に、ティラノ（ザウルス）とブラキオ（ザウルス）両方作るのは大変だから（この二つは難易度が高く時間のかかるクラフトであった）、今日

はまだ時間があるからどっちか作ろうか？」と相談して決めました。A 君も納得して、「ティラノは今日作ろう！」と、張り切って上手に作ることができました。特に今日は、魔法のテープを貼るのを自分でたくさんできたのがよかったなあと思います。

<記録⑩ 6月29日 クラフト作りで得た自信>

今日もクラフトを楽しみにして、外で待っていてくれた A 君。さっそく一緒に作っていました。どんどん自分で型を外してはりきって作っていて「クラフト上手になった！」と自分で言っていました。自信がついてよかったなあと思います。テープ貼りも自分でやり、破れても落ち着いて「テープ貼って」といえた A 君。出来上がったとても大きな恐竜に大喜びでした。

[考察]

A 児は、支援者の働きかけにより、失敗を乗り越える方法（魔法のテープ）の獲得と、失敗をしても自分自身で情動を調整する経験を積み重ねていった。その結果、失敗への抵抗感がなくなり安定して遊ぶことができるようになり、自己有能感を高めていった。記述にはないが、A 児はクラフトが一つ完成すると、毎回必ず笑顔で「かあちゃん！〇〇ができたよ！」と母親に見せに行っていた。その度に母親は A 児に対してスキンシップをしながら「すごいね！上手にできたね！」と丁寧に受容及び賞賛をしていた。一緒に作成をしていた支援者とも完成した喜びを分かち合っていたが、さらに母親からの賞賛が A 児の自己有能感を高めていたのは間違いない。この経験を積み重ねたことで、記録⑩のように「クラフト上手になった！」と A 児の自分を肯定する発言が生まれたのだろう。これまで成功体験自体が少なかった A 児にとって、成功体験を通しての他者との快の情動共有を積み重ねことは大きな意味があり、それが A 児の情動調整を可能にしたと考えられる。

IV. 結論

本実践では、“できる・できない”に強いこだわりを持ち、少しでも強制的にやられることに抵抗を覚える A 児に対して、まずは A 児の興味・関心のあるもの、好きなものを探り、それを取り入れた支援を行ったのが効果的であった。適切に A 児の興味・関心を掘み遊びに取り入れることができたため、A 児の自発性を促す支援となったといえる。

また本実践で重要だったのは、好きなものを取り入れた遊び支援を通して、失敗を乗り越えた上での“できる”経験＝成功体験と、それに伴う快の情動共有の積み重ねを行ったことである。別府（2007）によると、自閉症児は、健常児が快適に感じる他者との関わりを不快に感じるが多く、そのズレを修正しないまま不快な経験を繰り返すことでパニックを引き起し、「人」を恐怖の対象と捉える場合があり、だからこそ大人が自閉症児に合わせながら、快的刺激を工夫することが重要であると述べている。A 児はまさにこのズレの積み重ねからパニックを引き起こし続けている状態であったため、成功体験そのものが極端に少なかったと予想でき、その結果、他者との成功体験を通しての快の情動共有や、

失敗時における情動調整の経験も少なかったのであろう。本実践では、そうした経験を意図的に取り入れ、A 児がパニックを起こしても常に快の情動に戻れるよう、具体的な改善案の提案、身体的なゆさぶり遊びなど快の情動をもたらす遊びによる支援、言葉による繰り返しの伝達などを行った。またその際、A 児のパニックに振り回されず冷静に、一方で、A 児の行動を強制的に制止することのないよう受動的な態度を心がけた。さらに、成功体験の積み重ねとそれに伴う賞賛を丁寧に行った。このような支援を継続的に繰り返した結果、A 児は自ら情動調整を行う姿がみられるようになった。別府(2007)は、自閉症児の「達成感」について次のように述べている。「健常児は豊富な情動共有経験をもちことで他者との一体感を感じ、その後に他者や自己を言語的に理解していく。他者に言語でほめられることの意味理解も、言語を理解する以前から存在した、一緒に喜び合う快の情動共有経験が土台にあってはじめて成立する。そう考えると、子どもをほめることが重要なのではなく、子ども自身が達成感を感じ一緒に喜び合うに値する経験を作ることが重要なのである。それが、他者との快の情動共有経験を生み出す。その経験の土台があってはじめて『よく頑張った』という言葉による賞賛が子どもに響くのではないだろうか。」今回の支援は、まさにこの A 児の土台となる経験作りを行ったといえよう。なお、この支援の様子をみていた母親から後に、「冷静で穏やかな対応がとても参考になり、自分自身の関わり方もわかりました」と伝えられたことがあった。結果的に、今回の支援は母親支援にもつながったといえる。

ところで、この支援が成り立った背景には、どんなにパニックを起こしても、A 児が再び「やりたい！」と思えるような好きな遊びを通しての支援であったことや、“できる・できない”にこだわらない情動の共有のみを目的とした遊びの繰り返しのを通して、A 児と支援者との間に信頼関係が形成されていたことが重要であった。クラフト遊びを開始した途中から、A 児は毎回、支援者を玄関の外で待っているようになった。この時の A 児にとっては、「クラフト遊びをやりたい」という快の情動欲求と、「支援者と遊びたい」という快の情動欲求が重なり合っていたのではないだろうか。こうした A 児の姿から、本事例における A 児と支援者との間には、情動の共有を伴う共同行為が成立していたと捉えることができ、そのため、A 児の情動調整の支援を行うことが可能になったといえるだろう。

V. 今後の課題

本研究は、ある自閉症児の「情動の共有」「情動の調整」のための支援実践の事例分析である。しかし、「情動」は客観的に捉え難いものであり、本事例においても、実際にこの支援が A 児の情動共有・調整発達にどの程度効果があったのか、その判断は支援者（筆者）の主観による部分が大きい。また本事例のみで A 児の情動調整が劇的に改善されたわけではなく、その後も別の場面でのパニックは頻繁にみられ、A 児への支援は新たな遊び支援を取り入れて継続的に行われている。（その報告については別の機会に委ねることとする。）

このように、本研究はあくまで A 児一個人に対する支援実践であり、この支援がすべての自閉症児の情動共有や情動調整に有効であるとは言いきれない。

以上のことから、本研究の今後の課題として、自閉症児への「情動の共有」「情動の調整」に対する支援の効果をより明確にすることが求められる。そのためには、綿密な効果分析や妥当性の高い調査方法の追求、さらに、こうした支援の般化の可能性についての検討が重要となる。また、本事例における A 児は、最初に出会った小学校 2 年生の段階で、既に情動調整に困難を抱えていた。しかし、ここまで頻繁にパニックを起こす状態になる以前に、適切な支援を行うことができていたらどうであったか。早期療育の重要性は誰もが認めるところであるが、特に自閉症児の乳幼児期にこそ、この「情動の共有」「情動の調整」に注目した支援が必要であるだろう。今後はその支援の在り方や継続性についての検討も重要である。

参考文献（アルファベット順）

- ・別府哲(2001)『自閉症児の他者理解』,ナカニシヤ出版
- ・別府哲(2006)「自閉症児の他者理解の発達における機能連関の特異性—愛着, 共同注意, 誤った信念理解の得意な形成過程—」『自閉症スペクトラム研究』第 5 巻,1-8 頁
- ・別府哲(2007)「自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性(特集: 自閉症児の社会性障害)」『障害者問題研究』,34(4)259—266 頁
- ・別府哲(2007)「第 5 章 高機能自閉症児の自己の発達と教育・支援」『発達障害のある子どもの事故を育てる』, ナカニシヤ出版,68-81 頁
- ・Gutstein,S.E. 杉山登志郎/小野次朗(監修)(2006)『自閉症/アスペルガー症候群 RDI「対人関係発達指導法」—対人関係のパズルを解く発達支援プログラム』,かもがわ出版,22—29 頁
- ・伊藤良子(1998)『障害児と健常児における遊びとコミュニケーションの発達』,風間書房
- ・伊藤良子(2002)「発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割」『特殊教育学研究』,39(5), 1-8 頁
- ・伊藤良子(2006)「自閉症スペクトラム障害における情動共有とコミュニケーション」『自閉症スペクトラム研究』, 第 5 巻, 9-16 頁
- ・Kanner, L. (1943), Autistic Disturbances of Affective Contact, *Nervous Child*, 2, pp.217-250.
- ・長崎勤,中村晋,吉井勘人,若井広太郎(2009)『自閉症児のための社会性発達支援プログラム—意図と情動の共有による共同行為—』, 2-21 頁
- ・名倉一美(2009)「自閉症児の情動的交流遊びによる愛着形成—プール遊びの事例から—」『浜松学院大学研究論集』第 6 号 171-186

- ・ 名倉一美(2009)「保育現場における自閉症児の対人関係の発達支援について—保護者との情動的交流遊びによる愛着形成—」『保育士養成研究』第 27 号, 19-28 頁
- ・ Prizant,B.M., Wetherby, A.M,Rubin,E.,Laurent,A.C.,&Rybell,P.J.(2006).The SCERTS model:A comprehensive educational pproach for children with autism disorder.Paul H.Brookes Publishing.
- ・ Rutter, M., Greenfeld, D. & Lockyer, L.(1967),a Five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis.British Journal of Psychiatry, 113, 1183 -1199.
- ・ Tomasello,M.,Carpenter,M.,Call,J., Behne.,&Moll,H.(2005).Understanding and sharing intentions:The origins of cultural cognition.Behabioral and Brain Sciences,28,675-691